

Pineda-Alfonso, J.A. y De Alba-Fernández, N. (2015). «Madre Coraje» y la Educación para el Desarrollo: una experiencia colaborativa en un entorno virtual de aprendizaje. En B. Borghi, F.F. García-Pérez y O. Moreno. Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi. Pátron Editore, Bologna.

## «MADRE CORAJE» Y LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (ED): UNA EXPERIENCIA COLABORATIVA EN UN ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE

José A. Pineda-Alfonso, Nicolás de Alba Fernández

*Universidad de Sevilla (Es)*

El presente trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación más amplio que tiene como objetivo indagar en las potencialidades y dificultades de las distintas estrategias de formación del profesorado para educar en la participación, tanto en la educación formal como no formal. Con este estudio de caso se pretende comprender las posibilidades de la comunicación asincrónica como entorno de formación en una experiencia de aprendizaje colaborativo en red con un grupo de docentes colaboradores con una ONG, «Madre Coraje»<sup>1</sup>.

La formación consistió fundamentalmente en el diseño de una propuesta didáctica innovadora en la que se introdujeron contenidos propios de la Educación para el Desarrollo (EPD) en la dinámica habitual de aula por parte de los participantes en la primera fase. Y, en un segundo momento, la experimentación y mejora de las mismas.

En las últimas décadas el trabajo cooperativo en red ha tenido una gran influencia en el desarrollo de procesos educativos. Algunas de las ventajas de esta modalidad de aprendizaje que se han comunicado están relacionadas con la flexibilidad y la ruptura de los rígidos esquemas crono-espaciales de la enseñanza formal, lo que posibilita que los participantes marquen sus propios ritmos de aprendizaje y tengan tiempo disponible para pensar, buscar información y reflexionar sobre los contenidos<sup>2</sup>.

Otros beneficios que se han señalado son el desarrollo de destrezas de pensamiento y razonamiento a través de la colaboración *online*, en un proceso de construcción del conocimiento y de negociación de significados, aprendiendo unos de otros y resolviendo problemas a través de la mutua implicación<sup>3</sup> implicación. Este rol activo de construcción e interpretación de la realidad ha llevado a acuñar el término de «*prosumers*». Es decir, el rol activo convierte a los participantes tanto en proveedores como en receptores de ayuda e información, configurando un proceso de «influencia

---

<sup>1</sup> «Madre Coraje» es una Organización No Gubernamental para el Desarrollo (ONGD) andaluza fundada en 1991 que realiza proyectos de cooperación internacional para el desarrollo y de educación para el desarrollo, entre otros. Dentro de estos últimos se enmarca el programa que es objeto del presente trabajo. Para más información: <<http://www.madrecoraje.org>>.

<sup>2</sup> Cfr. V. MARÍN-DÍAZ, J. CABERO y J. BARROSO, *Evaluando los entornos formativos online. El caso de DIPRO 2.0*. «REDU: Revista Española de Docencia Universitaria», 12 (2), (2014), pp. 375-399.

<sup>3</sup> J.E. SALMONS, *Taxonomy of Collaborative E-Learning*, Hershey 2006.

educativa distribuida»<sup>4</sup>. Por tanto, desde esta perspectiva, las distintas modalidades del *e-learning* serían coherentes con la teoría constructivista social del aprendizaje, pues la comunicación virtual posee una serie de características que la hacen idóneas para este enfoque del aprendizaje y para el trabajo colaborativo, como la deslocalización, la ubicuidad y la combinación de sincronía y asincronía<sup>5</sup>.

El rol de los alumnos también se transforma profundamente en estos contextos de aprendizaje, pues para desenvolverse en la sociedad del futuro deberán poseer nuevas capacidades relacionadas con el manejo de los entornos digitales, con el trabajo en equipo y con la resolución de problemas. Todo lo anterior significa que el entorno virtual de aprendizaje no solo es un vehículo para suministrar información, es decir, no pretende ofrecer las mismas actividades y las mismas formas de hacer que el aula presencial convencional, sino que se constituye en una plataforma para construir conocimiento de manera colaborativa<sup>6</sup>.

F. Henri<sup>7</sup> ha descrito una serie de dimensiones en las que los entornos de aprendizaje virtual asincrónico pueden tener consecuencias positivas para la participación, la socialización, la interacción y el progreso cognitivo y metacognitivo, y otros autores han descrito el proceso de construcción social del conocimiento a través de una serie de etapas: aprender y experimentar con la plataforma, planificar el trabajo en grupo, buscar soluciones de manera individual, buscar soluciones de manera colaborativa y preparar colectivamente el resultado final<sup>8</sup>.

Además, en estos contextos de aprendizaje se produce un evidente cambio de rol del profesorado, que pasa a ser un facilitador del proceso de enseñanza, un consejero, orientador y asesor, que propone contenidos y organiza las tareas de aprendizaje<sup>9</sup>.

El profesor ya no es sólo un experto en los contenidos sino un facilitador del aprendizaje que diseña y promueve situaciones en las que la interacción entre los participantes ayuda a conseguir los objetivos propuestos. Todo esto configura un

<sup>4</sup> Cfr. C. COLL, A. BUSTOS y A. ENGEL, *Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido*, «Revista de Educación», 354, (2011), pp. 657-688 y C. COLL, A. BUSTOS, A. ENGEL, I. DE GISPERT y M. J. ROCHERA, *Distributed Educational Influence and Computer-Supported Collaborative Learning*, «Digital Education Review», 24, (2013), pp. 23-42

<sup>5</sup> Cfr. J. CABERO, *La investigación en la educación a distancia en los nuevos entornos de comunicación telemáticos*, «SOCIOTAM», vol. XVIII, 2, (2008), pp. 13-34.

<sup>6</sup> Cfr. K. HIBBERT & S. RICH, *Virtual communities of practice. International handbook of virtual learning environments*, Dordrecht 2006.

<sup>7</sup> Cfr. F. HENRI, *Computer conferencing and content analysis*, in *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers*, ed. By A.R. Kaye, Berlin 1992, pp. 117-136.

<sup>8</sup> Cfr. L. ROURKE & T. ANDERSON, *Using Peer Teams to Lead Online Discussions*, «Journal of Interactive Media in Education», 1 (2002), recovered from <<http://jime.open.ac.uk/article/view/2002-1/79>>.

<sup>9</sup> Vid.: C. GISBERT, *El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos*, «Acción Pedagógica», 11(1), (2002); J. SALINAS, SALINAS J., *Herramientas para la formación del profesorado*, ponencia presentada en el «Congreso EDUTEC 2005 sobre Formación del Profesorado y Nuevas Tecnologías», recuperado de <<http://www.ciedhumano.org/files/edutec05salinas.pdf>>; J. SALINAS y S. URBINA, *Bases para el diseño, la producción y la evaluación de procesos de Enseñanza-Aprendizaje mediante nuevas tecnologías*, in *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*, coord. por J. Cabero, Madrid 2007, pp. 4-62; y P. DILLENBOURG, *Virtual Learning Environments*, in *EUN Conference 2000 «Learning in the New Millennium»*, 2000, recovered from <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.5.18.pdf>>.

escenario que va mucho más allá de la mera transmisión de conocimientos y se asemeja a los contextos de aprendizaje coherentes con las metodologías activas y con las teorías constructivistas<sup>10</sup>. El profesor realiza una tutorización virtual en la que propone tareas e interviene en las situaciones problemáticas que van apareciendo a lo largo del proceso. Además, anima al trabajo colaborativo y proporciona continuo feedback a las intervenciones de los participantes, realizando de este modo una labor de evaluación formativa<sup>11</sup>.

Sin embargo, algunos estudios han puesto de manifiesto que en este tipo de entorno de formación, cuando se usa exclusivamente la interacción asincrónica y en ausencia de comunicación presencial, se hace muy difícil conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos, pues internet puede facilitar y potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero no cambiarlos por sí misma<sup>12</sup>. Por eso se ha señalado la importancia de mantener sesiones sincrónicas bajo el principio de *Any Place, but Same Time*<sup>13</sup>.

Junto a las potencialidades descritas del entorno virtual contemplábamos la introducción de contenidos relacionados con las problemáticas de la EpD por las posibilidades que ofrece para romper con el currículum tradicional, acercando al docente a una práctica más cercana a las metodologías participativas.

### Descripción de la experiencia: objetivos, herramientas, participantes y procedimiento del estudio de caso

El objetivo de este estudio era comprender el proceso de desarrollo profesional que se produce en relación con la enseñanza de la participación en un contexto de *e-learning* colaborativo en el que los participantes forman un grupo heterogéneo. Algunos ejercen la profesión docente en distintos niveles educativos y otros están en el período de formación inicial o de preservicio y no han tenido experiencia anterior en el diseño y experimentación de propuestas de Educación para el Desarrollo. Unos situados en un modelo didáctico tradicional transmisivo y con escasa experiencia en el diseño y experimentación de materiales curriculares, otros que, bien individualmente o bien formando parte de colectivos innovadores que desarrollan distintos proyectos curriculares – como *Con+Ciencia*, *Foro por Otra Escuela* o *Red IRES* –, ya tenían una experiencia dilatada en este campo.

Además de todo esto, pensábamos que la colaboración entre Universidad y docentes en prácticas – *in service* – también podía ser un activo que enriqueciese el

<sup>10</sup> Cfr. M.C. LLORENTE, *El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta*, «Edu-tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa», 20 (2006), recuperado de <<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.htm>>.

<sup>11</sup> Cfr. J. CABERO, *Reflexiones sobre las tecnologías como instrumentos culturales*, in *Nuevas tecnologías y educación*, coord. Por F. Martínez y M. Prendes, Madrid 2004, pp. 15-19 y M.C. LLORENTE, *El tutor en E-learning...*, cit.

<sup>12</sup> Cfr. R.M.<sup>a</sup> RODRÍGUEZ, *¿Cambia Internet los sistemas de enseñanza y aprendizaje?: Desafíos y posibilidades*, «Innovación Educativa», 15, (2005), pp. 213-221.

<sup>13</sup> Cfr. A. QUESADA, *Collaborative e-learning: an academic experience between the University of Costa Rica and the University of Kansas*, «Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación», 11, (2011), pp. 1-27.

proceso. Se trataba, por tanto, de un conjunto heterogéneo de profesores de diferentes lugares, con diferentes características y con diferentes niveles de desarrollo profesional. Considerábamos que el hecho de que cada persona aportara sus experiencias, sus materiales y sus reflexiones proporcionaría una gran potencialidad para generar interacciones de ayuda mutua para crecer profesionalmente.

La experiencia se ha desarrollado durante los cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015 y en ella se han implicado un total de cincuenta y siete docentes que desarrollan su actividad profesional en centros de las provincias de Cádiz, Jaén, Málaga y Sevilla, en distintos niveles educativos, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y cuatro Profesores de Universidad de la Facultad de Ciencias de la Educación.

El trabajo ha sido dirigido e impulsado por dos tipos de actores. En primer lugar, los que se han denominado facilitadores. Se trata de dos técnicos del área de Educación para el Desarrollo de Madre Coraje. Su misión ha consistido en animar e impulsar el proceso. Para ello han visitado a los docentes en sus centros, les han facilitado materiales y han organizado los encuentros presenciales. Por otro lado, el segundo actor han sido los coordinadores pedagógicos. Este papel ha sido desempeñado por dos profesores del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Sevilla. De ellos ha dependido la propuesta de tareas a realizar por los profesores participantes, así como el acompañamiento, orientación y supervisión de todo el proceso, tanto de diseño como de experimentación.

La herramienta web utilizada ha sido un portal online desarrollado en Drupal 7 y alojado dentro de la web de Madre Coraje, donde se habilitó un espacio EpD y dentro de éste un Aula Virtual con distintos espacios, siguiendo una lógica de red social. De este modo, cada participante ha tenido que darse de alta, creando así un perfil en el que se reflejan diversos aspectos profesionales y, sobre todo, el estado de elaboración de su propuesta didáctica<sup>14</sup>. Dentro del citado portal se da acceso, además, a una plataforma Moodle, que consta de los siguientes apartados:

- *Cafetería*: se trata de un espacio dedicado fundamentalmente a que los participantes puedan comentar diversas cuestiones que puedan resultar de su interés. Sobre todo, las que tienen que ver con distintos aspectos y noticias relacionadas con el ejercicio de su profesión.

- *Tareas*: en este apartado, los coordinadores pedagógicos han ido proponiendo una serie de tareas – que se describen a continuación – y que iban destinadas a favorecer el desarrollo del proceso, tanto de diseño como de experimentación, a través de una serie de fases.

- *Materiales*: recoge materiales en diversos formatos, fundamentalmente lecturas, que han servido de apoyo para la realización de las tareas. También se han depositado aquí ejemplos orientativos de propuestas de actividades centradas en tópicos relacionados con la EpD y con problemáticas socio-ambientales. Algunas de estas propuestas incluían narrativas de su experimentación.

En cuanto a la propuesta de tareas, en total se han propuesto tres en el curso 2013/2014 y una en lo que va de curso 2014/2015. A la finalización de este curso se habrán realizado otras tres, igual que en el anterior. Las tareas del primero de los

<sup>14</sup> Vid. En <<http://www.madrecoraje.org/programa-espacio-epd>>.

cursos iban fundamentalmente encaminadas a que los docentes participantes realizaran un diseño de un material de EpD que pudiesen desarrollar dentro de la programación habitual de aula en alguna de las materias que se impartían, buscando la integración e intentando evitar el carácter aditivo de la propuesta, al margen de la materia o del curso en el que estuviesen trabajando. Por su parte, las tareas correspondientes al curso 2014/2015 están destinadas a la experimentación y reformulación justificada de la propuesta en función de los resultados de su puesta en práctica.

Todas las tareas han sido propuestas en el correspondiente apartado de la plataforma con un plazo orientativo – generalmente bastante amplio – para realizarlas. Aunque contamos con el voluntariado y con la convicción profesional, la labor de los facilitadores ha sido fundamental para que los docentes las llevaran adelante. Las tareas propuestas han sido las siguientes para el primer curso:

*Tarea 1:* En primer lugar, se pidió a los participantes que definieran una propuesta educativa basada en una cuestión problemática relacionada con el ámbito de la EpD, que fuera del propio interés y que pudiera conectar con las necesidades educativas e intereses de los alumnos. Así pues, con esto se pretendía que fuera relevante para los alumnos, para el currículum y desde el punto de vista de los problemas sociales y ambientales relacionados con la EpD. Algunos ejemplos de problemas que se propusieron fueron: desarrollo-subdesarrollo, injusticia social, comercio de armas, guerra, discriminación racial y sexual, ciudadanía, participación, cambio climático, el problema del agua, la crisis energética, la lucha por los recursos, la crisis actual, la sostenibilidad, etc. Una vez que se definió la problemática objeto de estudio se pidió a los participantes que intentaran justificarlo, es decir, que argumentaran por qué lo habían elegido, cuáles eran sus potencialidades educativas, etc.

Esta tarea se acompañaba de una serie de materiales que estaban en el apartado correspondiente de la plataforma. En concreto se trataba de distintas narrativas de experiencias de aula de la etapa de Infantil, Primaria y Secundaria. Como se ha dicho, se estableció un plazo para su realización.

*Tarea 2:* Para ayudar a definir nuestra propuesta curricular, en la segunda tarea se aportaron diversas lecturas que realizaban aportaciones sobre finalidades educativas y sobre la idea de la integración del currículum, fundamentalmente. En este sentido, se proporcionaron varios fragmentos de la obra de J.A. Beane<sup>15</sup>, en la que se describen centros organizadores como cuestiones problemáticas que nos permitan conectar el currículum con el contexto para hacer los conocimientos más accesibles y significativos para los alumnos. Se trataba de orientar en la selección y organización de los contenidos aportando una fundamentación teórica con respecto a la idea de integración del currículum en torno a problemáticas relacionadas con la Educación para el Desarrollo; y dentro de esta categoría podemos incluir los problemas medioambientales, los problemas relacionados con el reparto desigual de los recursos, con la pobreza y la injusticia, etc. Otro texto planteaba una reflexión sobre las finalidades de la educación y proponía cuatro dimensiones fundamentales: conocer, manejar – dimensión procedimental –, valorar – construir criterios valorativos – y participar<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> J. BEANE, *La integración del currículum*, Madrid 2005.

<sup>16</sup> M. MARTÍN GORDILLO, *Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía*, «Revista Ibero Americana de Educación», 42, (2006).



Y por último, un texto para centrar nuestra propuesta en problemáticas sociales y ambientales relevantes del mundo actual: «¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?»<sup>17</sup>.

*Tarea 3:* Consistió en justificar la propuesta desde el punto de vista del currículum. Una de las dificultades que nos encontramos a la hora de trabajar los contenidos de Educación para el Desarrollo en nuestras asignaturas es la preocupación por situarnos «dentro» del currículum o del marco legal, es decir de lo que se piensa que hay que enseñar y que eventualmente nos pueden exigir. Sin embargo, en este terreno una cosa es la tradición y otra la ley, pues el currículum prescrito, sobre todo en el caso de Andalucía, es mucho más abierto y flexible de lo que pueda suponerse, y nos ofrece posibilidades para trabajar problemáticas sociales y ambientales relacionadas con la EpD. En este sentido, la resistencia a trabajar estas temáticas obedece más a la inercia de la tradición y las costumbres escolares que a impedimentos legales, como se podía comprobar en la documentación que se adjuntaba.

Así pues, las tareas que se han realizado las podemos dividir en dos fases o momentos, en la primera se trataba de definir y justificar una propuesta educativa basada en una temática de la EpD vinculándola al currículum de la materia y a la programación de aula. Esto coincidió con el primer curso escolar 2013-2014. Paralelamente, el proceso de trabajo *online* se completó con distintas reuniones presenciales bajo el formato de seminario de trabajo, en las que los participantes exponían sus propuestas y el grupo analizaba sus fortalezas y debilidades para mejorarlas<sup>18</sup>.

El curso 2014/2015 comenzó con un encuentro presencial de los participantes en Jerez de la Frontera (Cádiz). Este encuentro nos sirvió para retomar el trabajo que estábamos realizando el curso anterior y planificar el curso siguiente. En él se fijaron las bases teóricas y los procedimientos para experimentar la propuesta didáctica que habíamos elaborado en el curso anterior y sacar algunas conclusiones de sus resultados. Esto suponía iniciar un proceso de investigación sobre la propia práctica. En este sentido, se propuso un esquema muy sencillo:

a) Recogida de datos en dos momentos: al principio y al final de la secuencia didáctica que se iba a experimentar.

b) Utilización de un instrumento muy accesible y fácil de usar: las producciones de los alumnos reflejadas en sus cuaderno de clase y el Diario del Profesor, donde se podían recoger incidentes críticos y producciones de aula que, por su carácter, no quedasen reflejadas en los cuadernos. Esto también podía ser útil para reflejar los cambios actitudinales y procedimentales.

c) Definición de una actividad inicial para recoger las ideas e hipótesis de los alumnos al comenzar, que podía ser un cuestionario, una actividad de reflexión, una narración sobre la temática que íbamos a tratar, etc. Es decir, cualquier actividad que nos permitiese obtener datos acerca de las concepciones de los alumnos sobre la problemática objeto de estudio en nuestra propuesta.

<sup>17</sup> F.F. GARCÍA PÉREZ y N. DE ALBA, *¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?*, «Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales», vol. XII, (270 [122]) (2008), recuperado de <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>>.

<sup>18</sup> Puede verse un ejemplo de sesión de trabajo en la siguiente grabación de video: <<https://www.youtube.com/watch?v=qbmnoj5enVk>>.

d) Definición de una actividad final para recoger las conclusiones tras el desarrollo de la secuencia didáctica. Igualmente podía ser un cuestionario, actividad de reflexión, actividad de aplicación de lo aprendido a una situación problemática, etc. Es decir, cualquier actividad que nos permitiese obtener datos, al final, acerca de las concepciones de los alumnos sobre la temática tratada.

Finalmente se trataba de comparar ambas producciones, inicial y final, y redactar unas conclusiones en forma narrativa acerca de los resultados, tanto en términos de aprendizajes y evolución de las ideas como de dificultades encontradas.

## Resultados y conclusiones

Aunque la experiencia aún no ha concluido, podemos ofrecer algunos datos a fecha de noviembre de 2014. Las personas dadas de alta en la plataforma han sido 62 y las propuestas didácticas diseñadas, individualmente o en grupo, 18. Las noticias sobre distintos temas educativos 26 y los temas abiertos en los foros 19, con un total de 130 entradas. Algunas de las propuestas didácticas elaboradas han sido:

- Mercadillo Solidario para el curso 3º de Educación Primaria.
- Propuesta de interculturalidad a través de la música africana para Educación Primaria.
- Comunidad de Aprendizaje – «Arreglemos la calle de nuestra escuela» – para un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP).
- Propuesta de creación de una empresa solidaria – «A buscarse las papas» –, con alumnado de diversificación curricular de 4º curso de ESO dentro del área científico-técnica, incorporando la responsabilidad social, los valores comunitarios y el respeto al medio ambiente a sus respectivos negocios.
- Proyecto sobre el consumo para trabajarlo en los 26 centros SAFA de Andalucía.
- Proyecto sobre el problema de las migraciones para Ciencias Sociales de 2º y 3º de ESO.
- Propuesta para trabajar «el cambio climático, las catástrofes naturales y la pobreza» para 4º curso de Educación Primaria en el área de Conocimiento del Medio.
- Proyecto de Aprendizaje de Servicio – «Recapacicla» – para un CEIP.
- Propuesta de Educación para la Paz basada en la enseñanza de la 1ª Guerra Mundial y de la posguerra a través de un videojuego en el que los alumnos desempeñan roles y pueden cambiar el rumbo de los acontecimientos. Dirigido a la materia de Ciencias Sociales de 4º de ESO y de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato.

De un análisis preliminar se desprenden algunas evidencias que confirman nuestra hipótesis de partida, basaba en la consideración de las potencialidades de los procesos de educación no formal y de las posibilidades que ofrece el *e-learning* para establecer colaboraciones y sinergias entre los participantes en un proyecto de elaboración de materiales curriculares en torno a una temática, la EpD, que permite abrir el currículum a problemas sociales y ambientales que conectan con el interés y las necesidades educativas de los aprendices, al tiempo que ofrecen la posibilidad de organizar el currículum de manera más integrada. Ambos elementos, uno de tipo metodológico y otro relacionado con la selección de los contenidos, se han revelado como estrategias válidas para promover una mayor participación de los distintos actores del proceso educativo.

En el primer caso porque el formato del medio en el cual se producían las interacciones permitía una mayor horizontalidad y fluidez en las relaciones y una participación que facilitaba el intercambio de experiencias y reflexiones entre personas que se situaban en distinto nivel de desarrollo profesional, configurando un interesante proceso de aprendizaje entre iguales. Los docentes y futuros docentes intercambiaban experiencias sobre su propia práctica de manera más participativa que en los formatos de formación al uso, y esto favorecía el desarrollo profesional. La experiencia nos sugiere que el modo de intercambio y de interacción participativo *online* y presencial supone un modelo de enseñanza-aprendizaje que puede ser transferido a la práctica en el aula.

Además, las relaciones entre la educación formal e informal introducía sinergias y colaboraciones que permitían romper las rigideces y las inercias de la práctica tradicional, pues en ésta no se suele tener en cuenta al alumno, sus intereses y necesidades. Ahora bien, hemos constatado las limitaciones del aprendizaje virtual asincrónico, pues el paso de la elaboración de materiales a su experimentación con seguimiento investigativo suponía un obstáculo de aprendizaje que hizo necesario los encuentros presenciales. A la espera de un análisis más detallado, consideramos que determinados pasos en la progresión de los aprendizajes demandan una interacción presencial más cercana que no es posible a través del *e-learning*.

A la espera de la finalización del proceso y de un análisis más exhaustivo de los datos constatamos las potencialidades de la Educación para el Desarrollo por las oportunidades que ofrece para romper con la selección y organización de los contenidos tradicionales y por la posibilidad de integrar el currículum en torno a problemas sociales y ambientales que tengan más sentido para los alumnos y sean más relevantes desde el punto de vista de las finalidades educativas.

Algunos estudios empíricos han puesto de manifiesto que la concepción de los contenidos es uno de los núcleos de resistencia al cambio de los profesores<sup>19</sup>. Esta concepción está determinada por su identidad profesional como experto en su propia materia<sup>20</sup>, y constituye un obstáculo para la ejecución de las ideas innovadoras<sup>21</sup>. Como consecuencia de esto se ha descrito un fenómeno de simulación del aprendizaje como un proceso mediante el cual los profesores mantienen sus creencias profundas resistentes al cambio, mientras se adopta un dispositivo de aparente innovación<sup>22</sup>.

En este sentido, nuestra experiencia aporta algunas evidencias de cómo trabajar con problemas sociales relacionados con la Educación para el Desarrollo promueve el desarrollo profesional y permite otras formas de hacer en el aula más cercanas al aprendizaje participativo. Cuando los profesores seleccionan contenidos que no

<sup>19</sup> Cfr. P.W. HEWSON & M.G. HEWSON, *Science teachers' conceptions of teaching: Implications for teacher education*, «International Journal of Science Education», 9 (4), (1987), pp. 425-440 y R. PORLÁN et al., *El cambio del profesorado de ciencias I: Marco teórico y formativo*, «Enseñanza de las Ciencias», 28 (1), (2010), pp. 31-46.

<sup>20</sup> Cfr. D. BEIJAARD, N. VERLOOP & J.D. VERMUNT, *Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective*, «Teaching and teacher education», 16, (2000), pp. 749-764.

<sup>21</sup> Cfr. J. VAN DRIEL, D. BEIJAARD & N. VERLOOP, *Professional development and reform in science education: The role of teacher's practical knowledge*, «Journal of Research in Science Teaching», 38(2), (2001), pp. 137-158.

<sup>22</sup> Cfr. R. PORLÁN et al., *El cambio del profesorado...*, cit.



son los clásicos se rompen las inercias de la práctica tradicional y se favorece una dinámica más participativa<sup>23</sup>.

Esto pone de manifiesto que el núcleo duro de las resistencias al cambio profesional está relacionado con el absolutismo epistemológico disciplinar y que una aproximación a una concepción de los contenidos menos rígida permite una construcción más participativa del conocimiento. Esta aproximación a los contenidos permite además tener en cuenta las finalidades educativas, pues el contenido no es el objetivo único ni absoluto. En definitiva, la ruptura con la concepción clásica de los contenidos favorece una construcción más participativa del currículum.

---

<sup>23</sup> Cfr. N. DE ALBA FERNÁNDEZ, *Educación para el desarrollo. ¿Una oportunidad para cambiar la educación?* «Investigación en la Escuela», 55, (2005), pp. 63-71.

Pre-Print:

Pineda-Alfonso, J.A. y De Alba-Fernández, N. (2015). "Madre Coraje" y la Educación para el Desarrollo: una experiencia colaborativa en un entorno virtual de aprendizaje. En B. Borghi, F.F. García-Pérez y O. Moreno. Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi. Pátron Editore, Bologna.